

„Wenn das jetzt Schule wär ...“

Eine qualitativ-rekonstruktive Evaluationsstudie non-formaler Bildungsangebote für Jugendliche und Heranwachsende in Untersuchungshaft

Stefanie Kessler & Anja Mensching

An der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften konnten im Sommersemester 2014 erstmals Studierende des BA Soziale Arbeit am Campus Suderburg im Rahmen eines Praxisseminars non-formale Bildungsangebote für Jugendliche und Heranwachsende in der Untersuchungshaft einer JVA eigenständig planen und durchführen. Die Umsetzung der Projekte wurde dabei begleitend in einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt evaluiert. Ziel dieser Begleitung war es, die Erfahrungen und das Erleben der teilnehmenden Jugendlichen und Heranwachsenden zu untersuchen. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse dieser Evaluation vorgestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Umsetzung von Bildungsangeboten in der Jugenduntersuchungshaft diskutiert.

Forschungsinteresse und theoretischer Zugang

Das Konzept, studentische Projekte und Angebote in Justizvollzugsanstalten (JVA) im Rahmen der akademischen Ausbildung durchzuführen und zu begleiten, wird an verschiedenen Hochschulen in Deutschland bereits praktiziert (vgl. u. a. Borchert 2015; Grebsch 2015; Eichbauer 2011; Hoffmann 2011; Walkenhorst 2007, S. 27). Der Kerngedanke dahinter ist, dass Studierende der Sozialen Arbeit, der Kriminologie oder Rechtswissenschaft einerseits Einblicke in die Praxis einer JVA erhalten und dort erste berufliche Erfahrungen sammeln; und andererseits die Haftanstalten durch eine Erweiterung des Angebotes in der Gestaltung des Vollzugs unterstützt werden sowie den Inhaftierten ein abwechslungsreicheres Bildungs- und Freizeitprogramm, Kontakte mit Personen von „außen“ oder auch zusätzliche Hilfe wie bspw. eine Rechtsberatung geboten werden.

An der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften konnten im Sommersemester 2014 erstmals Studierende des BA Soziale Arbeit am Campus Suderburg im Rahmen eines Praxisseminars non-formale Bildungsangebote für Jugendliche und Heranwachsende in der Untersuchungshaft der JVA (Wegstadt)¹ planen und durch-

führen. Die Umsetzung der Projekte wurde dabei begleitend in einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt evaluiert (vgl. Mensching et al. 2015). Ziel war es, im Gegensatz zu bisherigen Berichten (vgl. Borchert 2015; Kudlacek & Drossel 2012) den Fokus nicht auf die evaluative Begleitung des studentischen Lernens zu setzen, sondern die Erfahrungen und das Erleben der Freizeit- und Bildungsangebote wie auch der Haftsituation im Allgemeinen seitens der teilnehmenden Jugendlichen und Heranwachsenden² zu untersuchen.

Die betreffenden, sich in Untersuchungshaft befindenden Jugendlichen zählen dabei zu einer besonders marginalisierten und aus Bildungsperspektive mehrfach exkludierten Gruppe, die zumeist sowohl zahlreiche Erfahrungen des Scheiterns in formalen Bildungsorganisationen erlebt hat (vgl. Reinheckel 2013; Wirth 2006, S. 17; Hosser & Greve 2003; Enzmann & Greve 2001, S. 119), als auch im Bereich non-formaler bzw. informeller Bildung nur auf wenig erfolgreiche Situationen in ihrer Biografie zurückgreifen kann.³ Non-formale Bildungsangebote bieten den Vorteil, dass sie die äußerst schwer zu erreichende Zielgruppe Jugendlicher in Untersuchungshaft meist leichter aktivieren können als die ohnehin aufgrund oft langjähriger negativer Erfahrungen und daraus folgender Verweigerungshaltungen

stark negativ besetzten formalen Bildungsmaßnahmen.⁴ Die Angebote, die im außerschulischen Bereich zu verorten sind, bieten daher die Möglichkeit, die genannte Zielgruppe sozusagen „en passant“ zu erreichen und über diesen Weg auf die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu zielen. Informelle Bildungsprozesse fokussieren schließlich Aspekte der alltagsweltlichen Bildung über Erfahrungen im sozialen Nahraum, im Projektkontext (z. B. in Gesprächen während der studentischen Projekte), aber auch den Erwerb von Fertigkeiten (u. a. beim Kochen, Handwerken, Zeichnen etc.).

Mit der qualitativ-rekonstruktiven Evaluation der Erfahrungen der Jugendlichen im Rahmen der studentischen Projekte wird zudem ein Beitrag zum Forschungsstand zu Bildungsangeboten in der Jugenduntersuchungshaft geleistet, da es noch an empirischer Forschung dazu mangelt. Bisher gibt es für die Jugenduntersuchungshaft lediglich Bestandsaufnahmen zum Vollzugsalltag (vgl. Villmow & Savinsky 2012; Villmow et al. 2011) und Vergleichsstudien zum Alltag in alternativen Unterbringungen (vgl. Kowalzyck 2008; Hotter 2004; Villmow und Robertz 2004). Bildung im

¹ Da es sich um eine qualitative Evaluationsstudie handelt, wurde der Name und Ort der JVA zum Schutz der Persönlichkeitsrechte der interviewten Jugendlichen und Mitarbeitenden anonymisiert.

² Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Textverlauf nur noch von Jugendlichen gesprochen, gemeint sind jedoch immer sowohl Jugendliche als auch Heranwachsende, da beide Zielgruppen in der Jugenduntersuchungshaft in der JVA (Wegstadt) zusammen untergebracht sind und somit auch gemeinsam an den studentischen Projekten teilgenommen haben.

³ In der Regel besteht eine doppelte Benachteiligung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, da diese auch zu außerschulischen, non-formalen Bildungsangeboten einen deutlich schlechteren Zugang haben (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 35; Grunert 2006, S. 29). Es ist demnach davon auszugehen, dass Jugendliche in Untersuchungshaft auch über weniger non-formale und informelle Bildungserfahrungen verfügen bzw. diese nicht positiv besetzt sind.

⁴ Richter u. a. (2011, S. 54) stellen in ihrer Evaluation des Projektes „Bildung im Strafvollzug“ in der Schweiz fest, dass die Erinnerungen Inhaftierter an Schule meist aufgrund von schlechten Noten und den damit erschwerten Startbedingungen in das Arbeitsleben sowie Exklusionserfahrungen im Klassenverbund negativ geprägt sind.

Haftkontext wird dagegen bisher nur im (Jugend-)Strafvollzug untersucht (vgl. u. a. Pöge & Haertel 2015; Richter et al. 2011), dabei jedoch als Resozialisierungsmaßnahme verstanden und meist dahingehend betrachtet (vgl. u. a. Wirth 2015; Szabo 2002). In der Untersuchungshaft gilt jedoch bis zur Verurteilung die Unschuldsvermutung, sodass sich eine Arbeit am Tatgeschehen vor der Verurteilung verbietet. Dementsprechend dienen Bildungsangebote in der Untersuchungshaft dazu, den Vollzug erzieherisch zu gestalten und so u. a. auch schädliche Nebenwirkungen und Gefährdungen des Vollzugs auszugleichen (vgl. Hintz 2004, S. 6 ff.). Aufgrund der kurzen Haftzeiten und der hohen Fluktuation unter den Jugendlichen in der Untersuchungshaft können hier zudem im Vergleich zum Jugendstrafvollzug weitgehend nur kurzzeitpädagogische Bildungsangebote umgesetzt werden.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus der Evaluation der studentischen Projekte vorgestellt und ihre Bedeutung für die praktische Arbeit in der Jugenduntersuchungshaft diskutiert.

Forschungsdesign

Die studentischen Projekte wurden qualitativ-rekonstruktiv evaluiert, da ein solcher Zugang es ermöglicht, die Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen – im Unterschied zu eher quantitativen Evaluationen – stärker in den Fokus zu rücken (vgl. Flick 2006, S. 19). Dabei sollten jedoch nicht die expliziten Bewertungen der Jugendlichen im Vordergrund stehen, sondern ihr Erleben der studentischen Projekte, d. h., die häufig implizit bleibenden Erfahrungen bzw. das handlungspraktische Orientierungswissen. Ziel war es somit, das in der selbsterlebten Praxis eingelassene Erfahrungswissen der Jugendlichen, d. h., ihre impliziten Werthaltungen und -orientierungen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2010). Dieses implizite Wissen kann im Gegensatz zu Bewertungen nicht expliziert werden. Eine Rekonstruktion dessen erfolgte über die Interpretation „metaphorischer und impliziter Gehalte von Erzählungen und Beschreibungen“ (Bohnsack 2010, S. 31) der Jugendlichen über ihr Erleben der studentischen Projekte mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014). Diese ermöglicht es,

aufgrund ihrer Bezugnahme auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (2015; 1980) zwischen explizitem, kommunikativem Wissen und implizitem, konjunktivem Wissen zu unterscheiden und somit neben den expliziten Bewertungen auch die impliziten Werthaltungen und -orientierungen der Jugendlichen zu rekonstruieren.⁵ Dieser von Bohnsack (2010) in die Evaluationsforschung eingeführten grundlagentheoretischen Differenzierung folgend, sind explizite Bewertungen eigene Theorien der Akteure über ihr Handeln und über die Praxis, während implizite Werthaltungen/-orientierungen auf der Ebene des handlungsleitenden Wissens angesiedelt sind und den Orientierungsrahmen einer Gruppe, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilt, konstituieren. Konkret werden dabei die positiven und negativen Gegenhorizonte herausgearbeitet, die die „Werthorizonte einer Gruppe, eines Milieus (konstituieren)“ (Bohnsack 2010, S. 31) und zusammen ihren Orientierungsrahmen bilden.

Die Evaluation wurde prozessbegleitend durchgeführt, um die studentischen Projekte zu fokussieren und um zu untersuchen, inwiefern sich durch sie das Erleben der Untersuchungshaft bei den Jugendlichen verändert. Demnach wurden zu zwei Zeitpunkten, nämlich vor dem Beginn im April 2014 und nach dem Abschluss des ersten Projektdurchlaufes im Juni 2014 Interviews mit den Jugendlichen aus der Untersuchungshaftabteilung der JVA (Wegstadt) geführt.⁶ Ziel war es, trotz der starken Fluktuation in der Untersuchungshaft möglichst Jugendliche zu beiden Zeitpunkten zu interviewen. So konnten zum ersten Erhebungszeitpunkt sechs Interviews mit Jugendlichen geführt werden, wovon zum zweiten Erhebungszeitpunkt drei Jugendliche nochmals interviewt wurden. Ergänzend wurden Interviews mit drei weiteren, neu hinzugekommenen Jugendlichen, die ebenfalls an den studentischen Projekten teilgenommen hatten, geführt. Als Verfahren wurden narrative Interviews, angelehnt an das biografische Interview nach Fritz Schütze (1983), gewählt, da diese Erhebungsform ein eigenstrukturiertes Erzählen durch die Jugendlichen in ihrer Sprache, ihrem Tempo und mit den aus ihrer Sicht relevanten Bezugsmöglichkeiten ermöglicht. Im Gegensatz zum biografischen Interview sollte es jedoch nicht um die Biografie der jungen Inhaftier-

ten gehen, sondern um ihr Erleben des Untersuchungshaftvollzugs und insbesondere der studentischen Projekte in diesem Kontext.

Im Anschluss daran wurden relevante Passagen (entsprechend der Fragestellung) für die Interpretation ausgewählt, transkribiert und entsprechend der Analyseschritte der dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Bohnsack 2014; Nohl 2012) ausgewertet.

Ausgewählte Projektergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse aus der Evaluation der Projekte, die von Studierenden des BA Soziale Arbeit an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften am Campus Suderburg im Rahmen ihres Studiums konzipiert und gemeinsam mit den Jugendlichen in Kleingruppen in der Untersuchungshaft der JVA (Wegstadt) durchgeführt wurden, dargestellt (vgl. Mensching et al. 2015). Es gab vielfältige Angebote, beispielsweise eine Kochgruppe, eine Backgruppe und eine Gruppe zur Herstellung von Bilderrahmen. Es handelte sich bei allen Angeboten um kurzzeitpädagogische Maßnahmen von jeweils drei Nachmittagsterminen. Abgerundet wurden die studentischen Projekte am Ende zudem durch ein gemeinsames Abschlusstreffen im Hof der JVA (Wegstadt).

Explizite Bewertung: Freizeit- und Bildungsangebote als willkommene Abwechslung und Ablenkung vom Haftalltag

Bei allen befragten Jugendlichen lässt sich eine allgemein positive Bewertung der studentischen Projekte feststellen.

Bm: ja das war mehr soo kreatiivess so halt IY: mhm] backen dies und das und, die war die waren auch sozusagen in unserm Alter fast IY: mhm]

⁵ Bewertungen sind eigene Theorien der Akteure über ihr Handeln und über die Praxis, während implizite Werthaltungen/-orientierungen auf der Ebene des handlungsleitenden Wissens angesiedelt sind und den Orientierungsrahmen einer Gruppe, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilt, konstituieren.

⁶ Parallel wurden ebenfalls Interviews mit den Vollzugsbeamten/-innen, die in der Untersuchungshaftabteilung der JVA (Wegstadt) tätig sind, geführt. Diese sollen hier jedoch nicht im Fokus der weiteren Betrachtung stehen.

man hat sich besser verstanden. [Y: mhm] ja?

Bm II_03, Z 13–16

Rm: auf jedn Fall ne Ablenkung ne [Y: ja] wass dass empfehl ich auf jeden Fall das auch die Zeit is hier angenehmer [...] die Zeit vergeht auch °und° man fühlt sich wieder irgndwie n bisschen besser auf jedn Fall

Rm II_09, Z 29–33

Die Gründe, die die Jugendlichen für ihre positive Bewertung heranziehen, sind dabei vielfältig. Manche bewerten die studentischen Projekte aufgrund ihrer schöpferisch-kreativen Aspekte und aufgrund des gemeinsamen Abschlusstermins aller Projekte sehr positiv. Bei anderen Jugendlichen wiederum spielt die Simulation der Peergroup durch die Studierenden eine Rolle. Das heißt, die Studierenden wurden aufgrund des geringen Altersunterschiedes als „Gleichgesinnte“ von den Jugendlichen wahrgenommen. Für viele hatte auch der Aspekt der Neuartigkeit bzw. Abwechslung, die angenehme Atmosphäre und der Austausch mit Personen von „außen“ eine große Bedeutung. Deutlich wird hierbei jedoch, dass die expliziten Bewertungen eher wenig Aufschluss darüber geben, wie die Jugendlichen die studentischen Projekte erlebt haben.

Implizite Werthaltungen und -orientierungen: sensible Reziprozitätserwartungen der Jugendlichen im Umgang mit den Studierenden

Die Rekonstruktion der impliziten Werthaltungen und -orientierungen eröffnet einen Zugang zum handlungsleitenden Erfahrungswissen der inhaftierten Jugendlichen. Erst die „Kenntnis dieser praktischen Logik (jenseits der eigenen Theorien der Akteure)“ (Bohnsack 2010, S. 23) ermöglicht im Anschluss an die Evaluationen einen Prozess der Weiter- bzw. Qualitätsentwicklung von non-formalen und informellen Bildungsangeboten in der Jugenduntersuchungshaft.

In den Erzählungen und Beschreibungen der studentischen Projekte durch die Jugendlichen dokumentiert sich, dass es gelungen ist, in den studentischen Projekten an die impliziten Werthaltungen und -orientierungen der Jugendlichen anzuknüpfen. Entsprechend wird deutlich, dass die Projekte an reguläre Handlungspraxen,

wie das von ihnen verinnerlichte und auch in anderen Bereichen des Haftalltags eine wesentliche Rolle spielende Wettbewerbsprinzip, anschließen.

Cm: ääh da ham wir Muffins gemacht da ham wir Kekse und sowas gemacht da ham wir so n Wettbewerb gemacht die Gruppe nochma in zwei Gruppen aufgeteilt [Y: mhm] jeder hat n Studenten zugeteilt geriecht und also jede Gruppe und da ham wir dann so n (.) Backduell sag ich ma gemacht wer (.) das (.) beste gemacht hat also Muffins oder Kekse oder sowas [räuspert sich] ja hat schon Spaß gemacht ja

Cm II_02, Z 38–42

Auch können die studentischen Projekte positiv Bezug nehmen auf die Lebenswelt der Jugendlichen, das heißt an ihr implizites Verständnis von Freizeit, Spaß und „Normalität“ anschließen. Dadurch gelingt es, dass manche Jugendliche ihre Inhaftierungssituation während der Teilnahme an den studentischen Projekten vergessen.

Bm: [...] aber hat auch Spaß gemacht die warn auch beide nett [Y: mhm mhm] aber das Backen hat mir schon viel mehr Spaß gemacht ne [Y: mhm mhm] das war auch ma wieder was so wirklich mit Abwechslung [Y: mhm] ansonsten sitzen wir hier immer mit deee Lehrer hier im Unterricht [Y: mhm] und das auch nich vergleichbar mit das was wir jeetz (.) mit den Studenten gemacht haben

Bm II_03, Z 8–12

Rm: ja klar so halt auch Leute die draußen sin ne? so [Y: mhm] bisschen halt auch fragen was läuft draußen (...) [Y: mhm] [jemand klopft auf Tisch] einfach ma so wiedaa diese Zeit hier vergessen so als wär man draußen [Y: mhm] so ganz normal [...]

Rm II_09, Z 36–39

Dabei zeigt sich, dass dieses Anschließen an die Lebenswelt der Jugendlichen nicht nur zu einer motivierten und aktiven Teilnahme der Jugendlichen führt, sondern auch Lernerfahrungen bei ihnen ermöglicht. Die studentischen Projekte schaffen es, eine intrinsische Motivation zu Lernen und Bildung herzustellen, wie es der Schulunterricht in der Untersuchungshaftabteilung der JVA (Wegstadt) nicht vermag. Dieser dient

den Jugendlichen in ihren Erzählungen und Beschreibungen als negativer Gegenhorizont zu den studentischen Projekten. Er wird als lebensweltfern wahrgenommen.

Y: okay und was hat dir an diesem Backduell besonders gefallen?

Bm: weiß nich hat Spaß gemacht gut geschmeckt [Y: mhm] un ich hab auch noch selber noch nie gebacken ne [Y: ah] das war halt das erste Mal [Y: okay] hab ich auch n bisschen was Neues dazu gelernt [Y: okay okay] ja

Bm II_03, Z 17–20

Fm: oooaaah zwanzigtausend mal besser wenn das jetzt Schule wär mit den Studenten und so dann geh ich gern zur Schule (.) @da steh ich sogar morgens auf wissen Sie was isch meine?@ aber ich mach ja seit eim Jaahr nee nisch ma seit sechs Monaten jedes Mal diese [schnalzt] wie nennt man das Aktienscheibe bei Mathe un so. ich will was Neues haben ne ich mein ich werd nie Aktienanteile kaufen oder so ich brauch das nisch [Y: macht ihr das immer noch?] ja immer noch isch weiß nisch was los is mit der (.) [schon immer] gesagt was wolln wir mit Aktien? sie hat das Thema nie zu Ende (.) [atmet tief ein] was soll man machen ne [atmet aus]

Fm II_03, Z 36–43

Darüber hinaus wird deutlich, dass die studentischen Projekte auch an das implizite Verständnis der Jugendlichen von professionellen Interventionsformen und sozialpädagogischen Maßnahmen („korrekte Maßnahme“) anknüpfen. Sie beurteilen die Projekte als ansprechend und sprechen den Studierenden Professionalität zu, indem sie sie als „Mitarbeiter“ bezeichnen.

Fm: war auf jeden Fall ne korrekte Maßnahme ne finde isch also war gut könnte man wiederholen ne? isch bin da nisch mehr hier aber ich mein andre würden sich echt freun

⁷In der Transkription wurde zur Markierung des Sprecherwechsels jeweils ein Kürzel zugeordnet (Interviewer/-in: Y, Jugendliche: Am, Bm, Cm etc.). Die Kürzel wurden dem Alphabet nach chronologisch entsprechend dem Erhebungszeitpunkt der Interviews vergeben; das nachgesetzte m steht für das Geschlecht des Interviewpartners. Interviews mit Jugendlichen, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt erneut interviewt wurden, werden durch eine römische II markiert. Es gelten die Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2014) (|_ – Unterbrechung des vorherigen Sprechers/-in; (.) – Pause; °anderes° – leise gesprochen; fett markiert – laut gesprochen; @ – Lachen; Punkt – nach unten gehende Intonation; Fragezeichen – nach oben gehende Intonation).

hier drin. [Y: ah ja] mir hats gefallen (.) auch künstlerisch ne nich nur wegen dem Grill (.) auch die (.) M-mitarbeiter sind das von lhn?

Fm II_03, Z 5–8

Die von den Jugendlichen zuerkann- te Professionalität der Studierenden – die ihrem Status nach noch Lernende bzw. sich Professionalisierende sind – dokumentiert sich auch in den Erzäh- lungen und Beschreibungen über den Umgang der Studierenden mit ihnen als Teilnehmende in den Projekten. Das heißt, wechselseitiger Respekt, Wert- schätzung, Beachtung, Gelassenheit, Authentizität und gegenseitige Hilfe- stellung dienen den Jugendlichen als positive Beschreibungen von Professi- onalität. Die Studierenden entspre- chen damit ihrer impliziten Erwartung nach Reziprozität, d. h. einer wechse- lseitigen Anerkennung und gegenseiti- gem Vertrauen. Die Praxen der Studie- renden sind somit anschlussfähig an die Werthorizonte und -orientierun- gen der Jugendlichen, was in der gleichrangigen Behandlung der Stu- dierenden durch die Jugendlichen zum Ausdruck kommt.

Bm: ja der Umgang mit uns einfach ja die ham uns au nich soo (.) ich hä- hätt jetz gedacht so die komm und ähm das warn so meine Vorurteile sag ich ma [Y: okay ja erzähl mal] das das sie komm und denken jaa hier ähm das wir halt hier soo Knastis sind [Y: mhm] sag isch ma und das die bisschen anders mit uns umgehn aber die ham das eigentlich so voll locker genomm [Y: mhm] und ich hab auch gedacht das die vielleicht n bisschen so Angst zeigen oder so [Y: mhm] aber das war auch nich so die warn ganz locker [Y: mhm] ham das ganz gelassen genomm [...]

Y: woran hat man das gemerkt das die ganz gelassen waren?

Bm: ja die ham einfach ganz nor- wir isch hab auch, offen mit den gespro- chen und so auch denn gefragt ob diie (.) wie die sich das vorgestellt habn bevor die hergekomm sind [Y: mhm] da hat die eine gesagt ja mir war das n bisschen so ich war n biss- chen mulmisch und [Y: mhm mhm] dies und das aber nach ner Zeit als die uns auch kenn gelernt habn ham die gemerkt da hat auch die eine ge- sagt ich war i-irgendwie in ner Hauptschule hat sie ma irgendwie mit schwer [Y: mhm] erziehbaren Kindern irgendwie gearbeitet [Y: mhm] und selbst da war das schlim-

mer als hier [Y: @@] @hat sie@ auch nich gedacht und so [Y: mhm] die ham sich das auch alles n bisschen anders vorgestellt gehabt ne

Bm II_03, Z 35–52

Fm: jaaa also isch konnte zum Bei- spiel kein Gold kleben weil isch hab das einfach nicht drauf motorisch un dann ham die mir halt geholfen (.) [Lisa] hieß die glaub isch [Y: mhm] isch fand da auch gut die Zusammar- beit ne [...]

Fm II_03, Z 17–19

Im erneuten Vergleich der Studie- renden mit den Lehrern/-innen doku- mentiert sich dabei die Regulierung des Umgangs der Lehrer/-innen mit den Jugendlichen über klare Hierar- chien und die Ausübung von Macht als negativer Gegenhorizont. Diese Form der Regulierungspraxis wird von den Jugendlichen als typisch für die JVA gerahmt, indem die Praxen der Leh- rer/-innen als jene der Vollzugsbeam- ten/-innen identifiziert werden. Hier gelingt kein Anschluss an positive Werthorizonte und -orientierungen der Jugendlichen.

Bm: ja (.) das Einzige was wir hier machen is ja nur der Unterrischt ne [Y: okay] und das auch immer diesel- ben Fäscher [Y: mhm] und dasss (.) eigentlich kann man das gar nich so vergleichen m-m-mit mit mit das was wir mit den Studentinnen ge- macht habn [...] der Umgang mit uns war auch ganz anders [Y: mhm] weil ich find so die Lehrer die hierher komm die (.) die gehen mit uns so um wie die Bediensteten mit uns umgehn [Y: ah okay] verstehn Sie wie ich meine?

Y: jaa ich versuche er-er-erzähl mal n bisschen ja

Bm: ja die (.) ja die so (.) die wissen einfach die sind am längeren Hebel ne [Y: mhm mhm] und ähm das so die geben uns halt soo (.) wie soll ich sagen so (...) die gebn uns halt das Gefühl genau so wie das die Be- dienstetn gebn so das die halt ein- fach am längeren Hebel sind [Y: okay] und die das Sagen habn [Y: °okay?] [...]

Bm II_03, Z 68–80

Die Jugendlichen benennen je- doch auch irritierende Situationen, in denen der Erwartung von Rezipro- zität auch durch die Studierenden nicht entsprochen wurde, d. h., in denen sich die Jugendlichen provo-

ziert bzw. nicht respektiert fühlen. Darin dokumentiert sich die Fragili- tät der positiven Beziehung zwi- schen Studierenden und Jugendli- chen. Sobald es Momente der Zurechtweisung gibt, wird das egali- täre Verhältnis bedroht.

Rm: ja das gabss (.) eine Situation bei der Backgruppe [Y: mhm] irgendwie da kam äh irgendwie wir warn jaa aufgeteilt wir warn ja nur sechs Leu- tee und die anderen (.) warn hinter der Absperrung hinter so ne Tür (.) hinter der Glastür die durftn nisch rein (.) und ja da ham wiir diese Coo- kies gemacht und diese äh Pf- Pfannku- ääh [schnalzt] Cookies und diese (.) Muffins gemacht [Y: mhm] genau latmet ein] und ja dann dann ham wir die Muffins fertich gemacht und dann hat irgendwie einer der Studenten nn Muffin genomm und hats zu den andren so vor den ge- gessen (.) die Leute die draußen warn bei der Scheibe die nisch rein konntn und das hat natürlich pro- voziert so [Y: okay] ne [Y: ja] so war- um machst du das un so [...]

Rm II_11, Z 3–11

Rm: [...] es gabs auch ne Situation latmet ein] ääh (.) da hat auch ne Studentin irgendwie gesagt weil ei- ner im Unterhemd war un so wieso ha- trägst du Unterhemden un so bist du cool und so einfach auch provoziern [Y: okay] natürlich da is der andre auch bisschen durchge- dreht un so was willst du von mir un so isch gehör nisch zu der Gruppe warum redest du mit mir un so ne [...]

Rm II_11, Z 11–16

Diskussion der zentralen Ergebnisse und Bedeutung für die Praxis

Während die explizite Bewertung der studentischen Projekte durch die inhaftierten Jugendlichen weitge- hend den angenommenen positiven Effekten studentischer Projekte in Justizvollzugsanstalten entspricht, ermöglicht die Rekonstruktion der im- pliziten Werthaltungen und -orientie- rungen, die dem Erleben der studentischen Projekte zugrunde lie- gen, einen tieferen Einblick. Auf Basis der Ergebnisse des vorliegenden For- schungsprojektes lassen sich An- schlüsse hinsichtlich einer (Weiter-) Entwicklung von non-formalen bzw.

informellen Lernarrangements sowie des professionellen pädagogischen Selbstverständnisses von in der Untersuchungshaft tätigen Lehrkräften identifizieren.

Als ein zentrales Ergebnis zeigt sich die von den Jugendlichen als notwendig betrachtete Reziprozität von Respekt in ihren Relationen zu anderen, die in sozialen Beziehungen sensibel von ihnen immer wieder hinterfragt wird. Diese Reziprozität wird sowohl in den Beziehungen der inhaftierten Jugendlichen untereinander gefordert, als auch in ihren Relationen zu Beamten/-innen, Lehrern/-innen und Studierenden. Die Herstellung von Reziprozität ist dabei unhintergehbare Voraussetzung für jegliche positive pädagogische Beziehung zu den Inhaftierten.

In den studentischen Projekten gelingt es den Studierenden, ein respektvolles, reziprokes Verhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen. Damit werden non-formale und informelle Bildungsprozesse bei den Jugendlichen ermöglicht, sodass diese auf Basis der erfahrenen Gleichberechtigung für Themen und praktische Tätigkeiten begeistert werden können. Diese erfahrene Reziprozität ist für die Jugendlichen nicht nur Maßstab für die Freizeitangebote, sondern auch für ein Einlassen auf den Unterricht in der Untersuchungshaft. Aus Sicht der inhaftierten Jugendlichen scheint ein solcher Beziehungsaufbau seitens der Lehrkräfte jedoch nicht zu gelingen.

Im Vergleich der Studierenden mit den Lehrkräften des Schulunterrichts dokumentiert sich, dass die Studierenden (trotz ihres Status als Lernende bzw. sich in Ausbildung Befindende) als professionell Agierende von den Jugendlichen wahrgenommen werden. Professionalität begründen sie mit einem respektvollen, wertschätzenden Umgang auf Augenhöhe, der Authentizität und Gelassenheit der Studierenden gegenüber ihnen als Zielgruppe und ihren altersentsprechenden Verhaltensweisen sowie geleisteten Hilfestellungen während der konkreten Tätigkeiten innerhalb der Projekte. Auf Überordnungsversuche reagieren die Jugendlichen dagegen sehr sensibel, wie die Analysen gezeigt haben. Eine Konsequenz dessen ist, dass sie sich durch passiven Widerstand (zum Beispiel Nichtteilnahme am Unterricht oder Ignoranz) den Lernerfahrungen verwehren. Damit wird deutlich, wie zentral die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Ju-

gendlichen als Voraussetzung für Lernen in der Untersuchungshaft ist.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Evaluation des Projektes „Bildung im Strafvollzug“ in der Schweiz (Richter et al. 2011, S. 56 ff.). Zum Erfolg der in dieser Studie untersuchten formalen Bildungsangebote trug bei, dass die Lehrkräfte die Inhaftierten in ihrer Individualität respektiert und damit als Mensch anerkannt haben sowie ein Vertrauensverhältnis zu den Inhaftierten herstellen konnten. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte eher Distanz zur Logik einer „totalen Institution“ (vgl. Goffman 1972), d. h. zu Regulierungs- und Sanktionspraxen der JVA wahren, um ihre professionelle Eigenständigkeit zu behaupten. Dies ist auch dann möglich (wenn auch herausfordernd), wenn Lehrkräfte und Sozialpädagogen/innen in der JVA hauptamtlich tätig und somit Mitglied einer totalen Institution sind (vgl. u. a. Kessler 2016; Kessler & Koch 2014).

Wesentliches Element für das Gelingen ist es zudem, die Angebote an die Lebenswelt der Jugendlichen anzuschließen bzw. sie als Adressaten der Angebote an der Entscheidung über die Lerninhalte zu beteiligen. Im Vergleich von studentischen Projekten und Schule ließ sich feststellen, dass die Jugendlichen nur dann aktiv teilnehmen, wenn sie an den Angeboten anschließen können oder ihre Neugier geweckt wird. Während dies den studentischen Projekten gelingt, konnten die Jugendlichen dagegen überwiegend an das Unterrichtsangebot der Untersuchungshaft der JVA (Wegstadt) nicht anknüpfen. Auch in der Evaluation von Freizeitprojekten im Jugendstrafvollzug durch Pöge und Hertel (2015) bestätigt sich, dass gerade in den Projekten, die den Interessen der Inhaftierten vor Haftantritt entsprechen, Lernprozesse angeregt werden können. In der Evaluation des Projektes „Bildung im Strafvollzug“ wurde deutlich, dass der Unterricht vor allem Interesse weckte, wenn ein Bezug zur Außenwelt hergestellt wurde, indem die Lehrkräfte Bildungsmaterialien von außen mitbrachten, eine Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Themen förderten und praktisches, anwendbares Wissen vermittelten (Richter et al. 2011, S. 56). Voraussetzung dafür war jedoch auch, dass die Lehrkräfte selbst als Vertreter/-innen der Außenwelt wahrgenommen wurden (ebd., S. 57).

Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich somit schlussfolgern, dass

Bildung in der JVA grundlegend nur auf Basis von Reziprozität zwischen Jugendlichen und Lehrkräften gelingen kann und des Weiteren die Angebote einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen herstellen sollten. Bildungsangebote müssen damit, so Behan (2003, S. 1), eine „Gegenkultur“ zu einer Kultur des Gefängnisses, die sich vorwiegend auf Kontrolle, Disziplinierung und Sanktionen fokussiert, stützen. Das schließt jedoch nicht aus, dass auch die JVA gelingende Handlungspraxen aus den Bildungsangeboten in ihre Organisationskultur übernimmt (ebd., S. 4) und somit in ihren Routinen und Abläufen ebenfalls Lerngelegenheiten schafft, beispielsweise in der gemeinsamen Aushandlung von Regeln und Sanktionen.

Stefanie Kessler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungssoziologie in der Sozialen Arbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften am Campus Suderburg. Prof. Dr. Anja Mensching ist Professorin für Bildungssoziologie in der Sozialen Arbeit an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften am Campus Suderburg. Kontakt: st.kessler@ostfalia.de, a.mensching@ostfalia.de

Literatur

- Behan, C. (2003): Does Prison Education Benefit the Needs of the Inmates? Prison education: An oxymoron? 9th EPEA International Conference on Prison Education. Langesund/Norway, July 14–18. http://librarian.net/navon/paper/Papers_from_the_9th_EPEA_International_Conference.pdf?paperid=3745863 Zugegriffen: 11.10.2016.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis (S. 23–62). Opladen: Barbara Budrich.
- Borchert, J. (2015): Studentisches Lernen im Strafvollzug. In M. Schweder (Hrsg.), Handbuch Jugendstrafvollzug (S. 789–794). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Eichbauer, M. (2011): „Rap ist mein Leben“ – Biografiearbeit mit Jungtättern. Bericht eines studentischen Projektes. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. (S. 189–196). Wiesbaden: VS Verlag.
- Enzmann, D. & Greve, W. (2001): Straftat für Jugendliche. Soziale und individuelle Bedingungen von Delinquenz und Sanktionierung. In M. Bereswill & W. Greve (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. (S. 109–145). Baden-Baden: Nomos.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In ders. (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung (S. 9–29). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Goffman, E. (1972): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grebsch, C. (2015): Rechtsberatung für Gefangene im Jugendvollzug. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 26, 363–368.
- Grunert, C. (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In T. Rauschenbach, W. Dux & E. Sass (Hrsg.), Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte (S. 15–34). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hintz, S. (2004): Untersuchungshaft und Erziehung. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Hoffmann, B. (2011): Fotografische Bilder als Medium in der Biografiearbeit. Dargestellt an einem Projekt im weiblichen Jugend-Strafvollzug. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grund-

- lagen – Zielgruppen – Kreative Methoden 2. Aufl. (S. 173–188). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hosser, D. & Greve, W. (2003): Entwicklung junger Männer in Strafhaf: Zwischen Anpassung und Widerstand. DVJJ-Journal 4, 429–434. <http://www.dvjj.de/themen/schwerpunkte/jugendstrafvollzug/entwicklung-junger-m-nner-strahaft-zwischen-anpassung> Zugegriffen: 4.10.2016
- Hotter, I. (2004): Untersuchungshaftvermeidung für Jugendliche und Heranwachsende in Baden-Württemberg. Eine Bestandsaufnahme der Umsetzung in der Praxis. Freiburg: Edition iuscrim.
- Kessl, F. (2016): „Vermittlung trotz(t) Zwang? Einige Einsichten aus der empirischen Analyse geschlossener Unterbringung für eine Perspektive der Grenzbearbeitung. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber & R. Treptow (Hrsg.), Vermitteln (S. 27–39). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kessl, F. & Koch, N. (2014): Zwang und Sanktion als pädagogische Prinzipien? Pädagogisches Tun unter den Bedingungen von Geschlossenheit. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 25, 4–10.
- Kowalzyck, M. (2008): Untersuchungshaft, Untersuchungshaftvermeidung und geschlossene Unterbringung bei Jugendlichen und Heranwachsenden in Mecklenburg-Vorpommern. Mönchengladbach: Forum-Verlag.
- Kudlacek, D. & Drossel, J.-M. (2012): Studentische Haftgruppen. Ein alternatives Lehrangebot in der Kriminologie. Forum Strafvollzug – Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 61, 51–54.
- Mannheim, K. (2015): Wissenssoziologie. In ders. (Hrsg.), Ideologie und Utopie (S. 227–267). 9. Aufl. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mensching, A., Kessler, S., Eggeling, E. & Herrmann, A. (2015): Informelle Bildungsprozesse von Jugendlichen und Heranwachsenden in U-Haft – empirische Reflexion studentischer Projekte für Jugendliche in der JVA (Wegstadt). Projektabschlussbericht. Suderburg.
- Nohl, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pöge, A. & Haertel, N. (2015): Über das Potential der Freizeitgestaltung im Jugendstrafvollzug. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 26, 140–147.
- Reinheckel, S. (2013): Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Untersuchung. Forschungsbericht. Berlin. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-349418> Zugegriffen: 4.10.2016
- Richter, M., Kirchhofer, R., Hostettler, U. & Young, C. (2011): Wie eine „Insel“ im Gefängnis. Bildung im Schweizer Strafvollzug. Tsantsa 16, 50–60.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13, 283–293.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Szabo, R. (2002): Bildung senkt die Rückfälligkeit von Strafgefangenen. Education permanente 36, 34–37.
- Villmow, B. & Robertz, F. J. (2004): Untersuchungshaftvermeidung bei Jugendlichen: Hamburger Konzepte und Erfahrungen. Münster: LIT Verlag.
- Villmow, B. & Savinsky, A. L. (2012): Neue Entwicklungen im Bereich der Jugenduntersuchungshaft und Untersuchungshaftvermeidung. In E. Hilgendorf & R. Rengier (Hrsg.), Festschrift für Wolfgang Heinz zum 70. Geburtstag (S. 343–367). Baden-Baden: Nomos.
- Villmow, B., Savinsky, A. L. & Woldmann, C. (2011): Praxis des Vollzugs der Jugenduntersuchungshaft. Eine erste Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 22, 240–250.
- Walkenhorst, P. (2007): Gefängnis als Lernort? – Pädagogik im Strafvollzug als wirksames Mittel zur Rückfallvermeidung. In W. Petran & J. Weber (Hrsg.), Labor JVA – Innovation im Behandlungsvollzug. Dokumentation der Fachtagung am 20. Juni 2007 in Wiesbaden. (S. 20–29) http://www.kompetenzen-foerdern.de/dokumentation_labor_jva.pdf Zugegriffen 3.10.2016
- Wirth, W. (Hrsg.) (2015): Lernort Strafvollzug – Übergänge. Bewährungshilfe 61.
- Wirth, W. (2006): Gewalt unter Gefangenen. Kernbefunde einer empirischen Studie im Strafvollzug des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Kriminologischer Dienst des Landes NRW.